



Une autre école est toujours possible

Mémoire de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

Déposé au Conseil supérieur de l'éducation

à l'occasion des travaux du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014, portant sur les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation

Octobre 2013

PROLOGUE

La réforme comme acte de naissance d'une nouvelle école mondialisée et marchandisée

L'acte d'enseignement a toujours constitué l'un des principaux leviers politiques pour permettre aux gouvernantes et gouvernants de marquer et d'orienter durablement le devenir des sociétés. Il est également toujours intimement lié aux besoins politiques et économiques des dirigeantes et dirigeants. Par exemple, le « Québec clérical » a donné naissance à un type d'école qui servait bien le modèle de société de l'époque, alors que le Québec de la Révolution tranquille a mis en place une école qui a permis aux artisanes et artisans du « maître chez nous » d'entrer dans la modernité politique et dans le fordisme économique, en cette période de croissance rapide du capitalisme.

Aujourd'hui, le « Québec mondialisé » met en place une école qui sert les impératifs de la mondialisation et de ses dirigeantes et dirigeants politiques et économiques. Or, ce nouveau modèle néolibéral des sociétés passe par l'intégration grandissante des économies nationales dans de vastes réseaux de production mondialisés. Les entreprises multinationales mènent désormais leurs opérations de production sur de multiples territoires, complexifiant et intensifiant le flux des marchandises échangées entre les différentes filières internes des entreprises et entre les pays. Cette mondialisation de l'économie exige la consolidation de lieux de décision et de coordination supranationale de l'économie, comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la Banque mondiale (BM), le Fonds Monétaire International (FMI), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), ou encore de lieux de coordination régionale de l'économie comme la Commission européenne, l'Accord de libre-échange nord-américain (ALÉNA) ou encore la Coopération économique pour l'Asie-Pacifique (APEC).

Dans un premier temps, ces lieux de décisions politiques échappent largement à tout contrôle démocratique des peuples. Mais le plus important c'est qu'une nouvelle classe économique mondialisée émerge et influence de plus en plus les choix politiques des pays, par l'entremise de ces institutions de la mondialisation. Ces derniers agissent comme des prospecteurs afin de débusquer le territoire offrant les meilleurs « avantages concurrentiels » pour mener leurs activités productives, au plus faible coût, avec le moins d'entraves législatives et fiscales possible. Dans leurs prospections économiques, ils cherchent également des pays d'implantation où le « capital humain » sera adéquatement formé, éduqué et docile pour accomplir le travail. C'est pourquoi l'éducation figure comme principal chantier de travail des institutions de la mondialisation. Par exemple, l'OCDE mène, chaque année, une vaste étude comparative de tous les systèmes éducatifs des pays membres. Elle espère ainsi influencer les gouvernements qui cherchent à améliorer la performance de leurs systèmes éducatifs, afin d'être plus attrayants pour les capitaux mondiaux à la recherche de main-d'œuvre qualifiée.

La marchandisation de l'éducation est donc ce double processus, endogène et exogène, qui transforme l'école dans ses fondements. Dans cette mutation politique, l'élément pédagogique n'est qu'une seule facette, certes très visible, du phénomène. Le processus est endogène, car il participe d'une logique qui vise à transformer la façon dont l'école est administrée à l'interne. Pour arrimer l'école sur les normes de l'entreprise privée, on développe une structure de gestion, dite légère, efficace et décentralisée. On cherche à comptabiliser et à calculer les paramètres d'organisation afin de mesurer les résultats, d'améliorer la performance et la rentabilité, d'augmenter le taux de diplomation et finalement, de contrôler et d'évaluer les employées et employés.

Ce type de gestion de l'école est également appliqué largement à l'ensemble des services publics sous la doctrine de la nouvelle gestion publique. La marchandisation de l'éducation transforme également l'école dans ses finalités externes, car dans la « grande chaîne de montage de l'éducation », les produits finaux, les élèves, doivent être utiles économiquement.

La production de ce capital humain doit servir à soutenir les besoins du marché économique mondialisé qui nécessite une main-d'œuvre docile, flexible et capable de se requalifier en permanence au gré des caprices de l'industrie et du développement de nouvelles technologies. Également, le personnel de l'enseignement voit son rôle changer dans cette transformation politique.

Du statut de professionnelles et professionnels de l'éducation, ils passent à celui « d'unité de production » dans la « grande chaîne de montage de l'éducation ». Ils deviennent de simples « guides » chargés du développement des compétences et de l'employabilité de la main-d'œuvre de demain.

Dans ce nouveau modèle, le poids et le coût de la formation sont transférés de l'entreprise vers les réseaux d'éducation et vers les individus. Finalement, dans ce modèle, l'individu devient une sorte de « PME de lui-même », ayant la responsabilité de se former tout au long de sa vie, afin d'avoir une employabilité élevée et d'augmenter sa valeur marchande.

En posant le regard critique sur les débats qui ont cours au sein des lieux de décision mondiaux, nous nous apercevons que ce que nous appelons au Québec « la réforme Marois » est en fait une pièce majeure, mais pas unique, d'une vaste « réforme néolibérale mondiale de l'éducation » qui se produit simultanément à l'échelle du globe. Celle-ci s'implante selon des stratégies adaptées à la conjoncture nationale et à des réalités locales à des vitesses et des degrés d'intensité différents. Donc, la réforme la plus récente qui s'est implantée au Québec à partir de l'an 2001 suit la même feuille de route et la même logique que celles qui se sont produites ailleurs. Que nous parlions du cas de la Suisse, qui aura servi, dès 1994, de laboratoire social, ou que l'on regarde le modèle américain et anglais, ou encore l'école française; partout, c'est la même réforme néolibérale qui est à l'œuvre. Au Québec, elle aura fait son entrée stratégique sur la scène politique comme la solution censée répondre aux conclusions des États généraux de 1996. Au départ, elle prit la forme d'une réforme du curriculum, puis le mouvement prit plutôt l'allure d'une réforme pédagogique socioconstructiviste.

Pendant que le milieu de l'enseignement débattait de ces questions pédagogiques, elle se muta finalement en un changement complet du paradigme éducatif québécois et, plus largement, de la mission même de l'école. À bien des égards, le processus de transformation n'est pas terminé et son implantation se poursuit encore aujourd'hui. Les différentes offensives que nous voyons poindre ces dernières années au sujet de l'autonomie professionnelle, la déstructuration des commissions scolaires, la décentralisation du réseau de l'éducation, l'évaluation des enseignantes et enseignants, la formalisation de la pédagogie par compétences dans l'évaluation sont autant de fronts qui servent à poursuivre l'implantation du nouveau modèle éducatif.

La réforme de l'éducation n'est donc pas seulement une nouvelle façon de faire de la pédagogie, il s'agit de l'acte de naissance d'une nouvelle école marchandisée et mondialisée.

« De l'éducation de son peuple dépend le destin d'un pays ». Benjamin Disraëli

INTRODUCTION

En cette année qui marque le 50^e anniversaire du rapport Parent, les enjeux du monde de l'éducation sont, à juste titre, au cœur des débats qui agitent les sociétés en ce début de XXI^e siècle. Or, dans le monde de l'éducation du Québec, nul n'ignore l'intérêt particulier que les membres de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) portent à la question de la plus récente réforme de l'éducation. Depuis bientôt sept ans, cette question occupe une place prépondérante dans les réflexions et les actions de la FAE. C'est dans ce contexte que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a sollicité la participation de la FAE aux travaux du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, dont le mandat est de préparer un rapport sur le thème *Les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation*. Compte tenu de l'importance fondamentale de l'enjeu, la FAE tenait tout spécialement à faire entendre la voix de ces milliers d'enseignantes et d'enseignants qui, jour après jour, instruisent, socialisent et qualifient les citoyens de demain.

Dans ce mémoire, la FAE entend donc exposer, sans fard ni complaisance, les tenants et aboutissants de l'imposition de cette réforme. Pour ce faire, nous traiterons tout d'abord des États généraux sur l'éducation, et de la manière dont les consensus qui en étaient issus, et leurs incarnations en chantiers prioritaires ont été détournées au profit d'une philosophie radicale. Après cette genèse, nous passerons en revue les questions relatives aux effets de la réforme sur les curriculums et les programmes, ainsi que sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Nous aborderons ensuite les solutions concrètes mises de l'avant par la FAE, et ce, tant dans le cadre trop étroit de la réforme qu'à l'extérieur de celui-ci, pour finalement ouvrir quelques perspectives d'avenir sur les leçons à tirer de la sourde et aveugle logique pyramidale ayant présidé, de manière implacable, au bouleversement du système scolaire québécois.

LES FONDEMENTS DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

Aux origines : Les états généraux sur l'éducation

Il faut faire un retour à la fin du siècle dernier pour identifier les origines de la réforme. Le point de départ de l'entreprise réformiste¹ se trouve en effet dans les États généraux sur l'éducation, dont les travaux se sont tenus en 1995 et 1996. Sans faire ici l'histoire de ces États généraux, rappelons qu'il s'agissait alors, quelques trente années après le rapport Parent, de soumettre le monde de l'éducation du Québec, tous ordres confondus, à un examen minutieux et collégial. Notons que la question du décrochage scolaire, véritable serpent de mer des enjeux de l'éducation, figurait en bonne place parmi les préoccupations de l'heure. Malgré quelques dissidences dûment exprimées dans le rapport final, la commission des États généraux sur l'éducation a publié² une série de recommandations, en forme de chantiers prioritaires, et en guise de conclusions, destinées à revoir, dans la continuité ou parfois la rupture, les orientations et les pratiques des différents acteurs.

Ainsi, ces conclusions des États généraux sur l'éducation, reflétaient l'atteinte d'un vaste consensus au sein de la société québécoise, portant notamment sur l'enrichissement des curriculums, et mettant l'accent sur un enseignement de base de qualité, et ce, sans recommander ou rejeter quelque approche pédagogique que ce soit. Restait alors à traduire, en

-
1. Il ne faut toutefois pas négliger le document de consultation *Faire avancer l'école*, lancé par le MEQ (l'ancêtre du MELS) en 1993, dans ce qu'il convient d'appeler l'étude de la période précédant la réforme.
 2. Les États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : 10 chantiers prioritaires*, MEQ, 1996, 90 pages.

vue d'actions concrètes à mettre en œuvre de la part du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), l'essence de ces chantiers prioritaires.

Le MEQ mit donc sur pied divers groupes de travail chargés de lancer les principaux chantiers prioritaires. Parmi ceux-ci, le groupe de travail sur le curriculum, présidé par Paul Inchauspé, devait accoucher de ce qui allait devenir les fondements de l'énoncé de la politique éducative *L'école, tout un programme* (1997), énoncé dont la vocation était à la fois très large dans sa portée, et précise dans son action. La réforme du curriculum, qui débute en 1998 sur ces bases, sera pilotée par Robert Bisaillon, lui-même ancien vice-président de la commission des États généraux sur l'éducation et ancien président du CSE, et débouchera sur *Le programme de formation de l'école québécoise* (2000), d'allégeance ouvertement socioconstructiviste³.

Le virage socioconstructiviste, ou les testaments trahis

Dans le vaste consensus dégagé des États généraux sur l'éducation, il n'était donc fait mention nulle part d'approches pédagogiques particulières. La commission ne tranchait pas entre l'une ou l'autre des deux grandes approches pédagogiques, soit celle centrée sur l'enseignant, et celle centrée sur l'élève. Alors que l'approche centrée sur l'enseignant est associée aux pédagogies directives, structurées et explicites, l'approche centrée sur l'élève est influencée par le socioconstructivisme. Comme il n'est pas dans le propos de ce mémoire de rapporter le détail des controverses philosophiques relatives au constructivisme et ses dérivés, nous nous concentrerons sur les éléments constitutifs de la réforme.

Selon Normand Baillargeon⁴, ces éléments puisent leur source dans le constructivisme radical, tel que théorisé par Ernst von Glasersfeld. En résumé, cette doctrine, appliquée à l'éducation, postule schématiquement que : « (...) c'est le statut même du savoir que d'être une construction, certains poussant même assez loin dans cette voie pour aboutir à une forme ou l'autre d'idéalisme ou de relativisme épistémologique, en affirmant que le savoir, par exemple scientifique, n'est qu'une construction parmi d'autres possibles, sans aucun privilège épistémique⁵. » C'est donc dans l'application radicale de cette doctrine au monde de l'éducation que l'on peut retracer l'imposition de méthodes pédagogiques centrées sur l'élève. Or, de cela, il n'en a jamais été question lors des États généraux sur l'éducation.

Un grave et profond détournement de sens s'est donc produit entre la fin des États généraux sur l'éducation et la rédaction du *Programme de formation de l'école québécoise*. Les États généraux ont pourtant servi de caution aux entreprises réformistes du MELS avec les résultats que l'on connaît. Même Paul Inchauspé, lors du 18^e colloque pédagogique de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal⁶, abjurant ses croyances socioconstructivistes passées, a déclaré n'avoir jamais, dans le cadre de ses travaux sur la réforme du curriculum, mis de l'avant les théories menant aux approches pédagogiques qui sont actuellement imposées aux enseignantes et enseignants du Québec. Une thèse déposée à l'Université Laval⁷ analyse en profondeur la petite histoire de la réforme, de ses influences et de l'action de

3. *Programme de formation de l'école québécoise*, MELS, 2000, pages 6 et 7. La référence explicite au socioconstructivisme n'apparaît plus dans la version datée de 2001, mais les orientations de la réforme sont demeurées les mêmes.

4. *De biens fragiles assises : le constructivisme radical et les sept péchés capitaux, Contre la réforme pédagogique*, VLB éditeur, 2008, pages 59 à 84.

5. Idem, page 65.

6. Ce colloque s'est tenu les 20 et 21 avril 2009 à Montréal.

7. Denis Royer, *Du rôle des acteurs dans le processus d'élaboration de la politique éducative – L'école tout un programme*. Une analyse politique de la réforme du curriculum au Québec, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, 225 pages.

ses partisans. Dans une synthèse publiée en février 2009, l'auteur de la thèse déclare : « Il est aussi possible d'affirmer que Robert Bisailon et Paul Inchauspé aient partagé des préférences semblables et qu'usant des ressources relationnelles, ils aient pu influencer le sens de la décision dans le sens de leurs intentions à l'intérieur du Groupe de travail sur les profils de formation, de même qu'au sein de la Commission des États généraux et du Groupe de travail sur le curriculum [...] »⁸.

La formule de Milan Kundera, les testaments trahis⁹, résume bien le détournement des conclusions des États généraux sur l'éducation.

De la boîte de Pandore qu'est devenue l'imposition de la réforme et de sa philosophie radicale, sont sortis deux maux particulièrement virulents, soit le piétinement de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, et la prescription d'approches pédagogiques centrées sur l'élève, dont l'application intégriste s'avère néfaste.

Plusieurs enseignantes et enseignants ont voulu croire aux promesses faites par cette réforme. Mais au fur et à mesure que s'est installée chacune de ses composantes, l'engouement a fait place à la déception puis à la désillusion. Car pour pouvoir mettre en place la réforme, il a fallu dénigrer le rôle fondamental des enseignantes et enseignants. Ces opérations, orchestrées par les administrations scolaires et les appareils ministériels, visaient à convaincre les parents, mais aussi le personnel enseignant lui-même, que « [...] par le passé, l'enseignement était centré sur l'acquisition de connaissances et faisait surtout appel à la mémorisation. De ce fait, le rôle de l'élève se limitait le plus souvent à celui d'un récepteur passif dans la classe [...] »¹⁰. En quelques mots culpabilisateurs, l'expertise et l'essence même de milliers d'enseignantes et enseignants ont été reléguées aux oubliettes. En prétextant la mise en place de la réforme, les commissions scolaires et le gouvernement du Québec ont aussi mené des attaques successives à l'encontre des conditions de travail du personnel enseignant. Ces offensives ont également eu des impacts sur les conditions de pratique. Soulignons que les membres de la FAE affirment sans ambages que les enseignantes et enseignants sont les premiers experts de la pédagogie et que de ce fait, elles et ils doivent disposer d'une réelle et complète autonomie professionnelle.

Ce qui peut sembler être une vérité de La Palice doit manifestement encore être rappelé : les enseignantes et les enseignants sont des praticiens compétents, et sont les mieux à même de déterminer les approches pédagogiques qui sont appropriées pour les élèves qui leur sont confiés¹¹. Ce simple constat nous mène à la question du bien-fondé de l'imposition d'approches pédagogiques centrées sur l'élève¹². Des réformes comparables à celle qui ravage actuellement l'école québécoise ont été mises en place dans d'autres pays pour être par la suite abandonnées.

Le cas du Canton de Genève en Suisse est particulièrement intéressant, en ce sens qu'après une dizaine d'années d'application, l'Association refaire l'école (ARLE) a obtenu la tenue d'un

8. Denis Royer, *L'école tout un programme* (1997) – Histoire d'une réforme du curriculum – Essai d'analyse politique, *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, n° 2, hiver 2009, pages 249 à 266.

9. Kundera, qui écrit désormais en français, dénonçait en ces termes la réécriture que les traducteurs avaient littéralement fait subir à ses premiers romans écrits en tchèque.

10. *La Réforme – Le rôle des élèves*. www.csbe.qc.ca, section Info-réforme – information aux parents.

11. Il n'est pas inutile de souligner que la pédagogie par projets n'est pas sortie de la cuisine du socioconstructivisme, et se pratiquait largement avant le grand dérangement induit par la réforme.

12. Sur les effets des approches pédagogiques, notamment sur l'efficacité marquée des approches centrées sur l'enseignement par rapport à celles centrées sur l'élève, voir *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherche sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*, thèse présentée par Steve Bissonnette à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, 2008, 206 pages.

référendum à propos de l'application de la réforme qui ressemblait énormément au renouveau pédagogique du Québec dans son approche socioconstructiviste, par compétences et par cycle, sans redoublement et dans le bulletin sans notes. Résultat : la réforme mise en place dans le Canton de Genève a été rejetée par 75 % de la population lors d'une consultation qui s'est tenue en septembre 2006.

L'expérience norvégienne est tout aussi instructive. « [...] comme au Québec, les Norvégiens ont entrepris une réforme socioconstructiviste, eux à partir de 1997, nous à partir de 2000. Comme au Québec, les résultats de la Norvège aux dernières épreuves de la *Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences* (TEIMS) ont entraîné une détérioration importante en mathématiques et en sciences. Comme au Québec, ces résultats ont donné lieu à une couverture médiatique et à un débat public important sur la réforme entreprise. Cependant, la comparaison s'arrête là. La Norvège a accepté le verdict alors que le Québec, par la voie de son ministre de l'Éducation, l'a rejeté en remettant en cause la pertinence ou la justesse des données du TEIMS [...]»¹³. Le gouvernement norvégien a décidé d'un retour aux apprentissages de base alors que le Québec s'est entêté à poursuivre l'implantation de la réforme « [...] prétextant qu'elle [n'était] pas encore réellement implantée pour donner tous ses fruits [...]»¹⁴. Comme le concluent les auteurs précédemment cités, la Norvège a agi alors que le Québec a nié.

LES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES AU PRÉSCOLAIRE, AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Le sacrifice de plusieurs générations

Aujourd'hui encore, après tant d'années, les enseignants, mais aussi différents acteurs de la société, expriment leur mécontentement quant à la réforme. Cette réforme venue d'en haut, aux fondements pédagogiques idéologiques, comme expliqué plus haut, a dégradé la qualité de l'enseignement et limité le rôle de l'enseignant. Ainsi, tel que l'a récemment écrit Paul Inchauspé, « [...] le rôle de l'enseignant est un des plus beaux rôles qui soient : en plus d'être un « éveilleur d'esprit », il est un « passeur culturel »¹⁵. Dans le même article, il oppose aussi l'avant et l'après-réforme qu'illustre une « accumulation superficielle de connaissances » versus l'« intégration de connaissances », des « savoirs en miettes » versus des « savoirs durables ». Certains virages illustrent la réforme : le passage d'un discours axé sur la réussite scolaire à celui axé sur la réussite éducative; celui de la réforme de l'éducation au renouveau pédagogique; de la société du savoir à l'économie du savoir.

Outre l'imposition d'approches pédagogiques centrées sur l'élève, la réforme a mis en œuvre de grands changements en revoyant en profondeur les orientations et fondements des programmes et le rôle de l'école notamment par l'approche par cycle, le non-redoublement et la politique d'adaptation scolaire. Cette dernière, trop souvent oubliée dans les multiples pièces du « casse-tête » de la réforme, conjuguée à une difficulté de plus en plus grande de formellement identifier les difficultés d'apprentissage des élèves du primaire, a grandement contribué à l'intégration de plus en plus importante d'élèves à risque ou ayant des besoins particuliers en classe régulière.

13. Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, pages 128-129.

14. *Ibid*, page 129.

15. Paul Inchauspé, « Un programme d'étude nouveau », *Éducation Canada*, vol. 52, 2012, n. 5, p.27.

L'autonomie professionnelle et le rôle de l'enseignant

En effet, la réforme a aussi consisté en une réforme organisationnelle dont la décentralisation des responsabilités est l'une des pierres d'assise qui n'a pas placé l'enseignement au cœur de la démarche. L'autonomie professionnelle du personnel enseignant est alors mise à mal, que ce soit par le dirigisme pédagogique dont font preuve le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les commissions scolaires (CS) ou les directions d'établissement. Ou encore parce que ces dernières s'immiscent dans la gestion du temps du personnel enseignant, qu'il s'agisse du temps de la tâche complémentaire ou encore des journées pédagogiques. Ils sont bridés par la surveillance dont ils font l'objet et le contrôle excessif auquel ils sont soumis. Leur autonomie professionnelle n'est pas complètement protégée par la Loi sur l'instruction publique (LIP) et est bafouée par la réforme alors que de plus en plus d'acteurs de divers horizons en reconnaissent l'importance. Comme l'indiquait le CSE, « l'enseignement est une profession dont l'exercice nécessite, pour être efficace, une autonomie professionnelle importante¹⁶ ».

De plus, cette réforme, basée sur le « apprendre à apprendre » et non pas sur l'objet d'enseignement, a dénaturé le rôle des enseignantes et des enseignants. Comme il est essentiel de reconnaître leur autonomie professionnelle, il faut aussi reconnaître qu'ils sont compétents pour enseigner dans la mesure où on leur donne des objectifs annuels clairs et qu'on les laisse choisir les méthodes pédagogiques appropriées ainsi que la responsabilité des évaluations. Le travail du personnel enseignant est principalement de planifier, d'enseigner, de corriger et de faire les suivis auprès des élèves. Plusieurs semblent l'avoir oublié. La liberté pédagogique est essentielle, une seule approche ne peut être appliquée à tous les élèves. Avec la réforme, on a voulu faire du personnel enseignant les exécutants de théories uniques.

De l'égalité des chances de réussite à la réussite pour tous : détournement d'objectifs

Dans ce contexte, l'élaboration et la mise en œuvre de la réforme des curriculums posent la question du rôle de l'école : veut-on former des citoyens autonomes ou des travailleurs malléables et interchangeables? La scolarisation, et ultimement l'éducation, axée sur le développement de compétences laisse penser que la quête se porte plutôt vers la deuxième possibilité. À l'accessibilité pour tous, on a donc substitué la réussite pour tous. Cette dérive ne s'est pas faite au service de l'élève et participe très activement à transformer le rôle de l'école, à abaisser le niveau de ses exigences. Celle-ci se doit maintenant de valoriser les efforts de l'élève dans le cadre de ses propres objectifs et non plus des objectifs généraux du programme et du socle commun souhaitable. On adapte la classe au parcours de chacun au lieu de demander aux élèves d'atteindre des objectifs communs à tous ou à défaut, d'échouer. Le MELS aime à parler de clients ou de clientèle. Effectivement, lorsque l'on observe les changements des dernières décennies, force est de constater que l'école doit satisfaire l'élève et ses parents et est maintenant perçue par plus d'un comme un bien de consommation. L'enseignement, et donc l'enseignant, ne doit pas avoir à constamment répondre à un ensemble de besoins individuels. Dès lors que les directions entrent dans la valse, les enseignants sont souvent pris en porte-à-faux.

Rappelons que, lors des États généraux, il a été question de « remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances¹⁷ ». Mais la mise en œuvre a fait dériver cette idée, somme toute louable, mais qui aurait sûrement nécessité un réinvestissement majeur en éducation, vers la

16. Conseil supérieur de l'éducation, *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*, Québec, Le Conseil, 2008, page 15.

17. *Rénover notre système d'éducation...*, *op. cit.*, page 8.

« réussite pour tous ». Cette réussite éducative chiffrée, dessinée par des théoriciens en manque de statistiques positives, est au cœur du projet de la réforme et s'apparente à une illusion, à une promesse de « vendeur d'assurances » malhonnête. Elle n'a pourtant pas permis aux élèves de mieux réussir. Le constat pour les élèves en difficultés (notamment les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissages (EHDAA)) n'est pas plus encourageant. De plus, les chiffres de la réussite sont souvent biaisés par la croissance de diplômés à « rabais », certificat ou attestation visant une insertion rapide en emploi; l'augmentation de la fréquentation à la formation générale des adultes (FGA) par de très jeunes adultes (16-18 ans) en est une autre illustration, de même que les cris du cœur du personnel enseignant en formation professionnelle, à l'effet que la FP ne doit pas être considérée comme une formation de moindre valeur. La question de l'intégration des élèves en difficulté (identifiés ou non), dont nous reparlerons plus loin, a alourdi de façon exponentielle la tâche des enseignants des classes ordinaires au détriment de l'ensemble des élèves. À parler de classe pour tous, on en a oublié que ce que l'on souhaitait réellement, c'est l'école pour tous.

On ne peut, non plus, passer sous silence les effets pernicioeux des conventions de partenariats MELs-CS, et de leur corollaire, les conventions de gestion et de réussite éducative commission scolaire-établissements. Étrange synthèse que ces conventions à vrai dire, entre une gestion sans âme, basée strictement sur les résultats, typique de l'économie de marché, et l'atteinte inflexible d'objectifs arbitrairement fixés, hérités de la logique des plans quinquennaux soviétiques de triste mémoire. Concrètement, le régime des conventions vient ajouter plusieurs niveaux d'impératifs administratifs au fonctionnement des écoles et des commissions scolaires, et ajouter une pression supplémentaire considérable à la diplomation et à la qualification, pression qui s'exerce alors des directions d'établissements, soucieuses d'atteindre coûte que coûte les objectifs des conventions, vers le personnel enseignant. Est-il besoin de souligner que tant les considérations pédagogiques les plus élémentaires que les conditions socioéconomiques des populations d'élèves concernées sont tout simplement absentes de cette équation?

Dans l'état actuel du système public d'éducation, il est légitime de croire que la dernière réforme visait davantage une meilleure réussite de ce système que de ses élèves. En effet, en modifiant l'objet d'évaluation des apprentissages vers le développement de compétences qui se poursuit tout au cours de la vie, il est bien plus difficile de statuer qu'il y a « échec » en cours de cursus primaire et secondaire. Les élèves, par contre, sont toujours bien conscients de ces échecs et, faute de services, perdent souvent le goût d'apprendre et même, de l'école.

Intégration, mesures d'adaptation, différenciation pédagogique

La réforme devait aplanir les différences entre les élèves et favoriser leur réussite. C'est dans cet esprit que l'intégration d'élèves HDAA est venu changer le paysage des classes des écoles publiques¹⁸ québécoises. Ce faisant, les enseignantes et les enseignants ont dû consacrer plus de temps à leur préparation, plus de temps à ces élèves (et donc moins aux autres) et laisser de côté certains objectifs des programmes afin de se consacrer à la mise à niveau de ces élèves. Les mesures d'appui et de soutien tant aux élèves à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont bien souvent insuffisantes ou déficientes. La multiplication des plans d'intervention (PI ou PIA), qui bien souvent ne servent qu'à garder des traces, faute de ressources, a constitué un alourdissement important du quotidien des équipes-écoles. Malgré tout ce chambardement de pratiques et de structures, le personnel enseignant n'a pas observé d'amélioration des élèves forts ni des élèves faibles¹⁹.

La différenciation pédagogique ne peut pas constituer l'unique mesure de soutien offerte aux élèves HDAA intégrés à la classe régulière. Les élèves en difficulté doivent pouvoir recevoir les services de soutien adéquat et en nombre suffisant. Les enseignants ont toujours adapté et différencié leur pédagogie, mais l'obligation de le faire sur une base presque individuelle, tant au niveau des situations d'apprentissage que d'évaluation s'apparente à rendre la classe ordinaire comparable à une classe d'adaptation scolaire. Ce faisant, entraînant une surcharge de travail non négligeable, et demandant au personnel enseignant titulaire d'agir sur de trop nombreux fronts en même temps.

Ce détournement de la classe ordinaire a accentué l'exode des élèves les plus forts vers les établissements privés ou les programmes d'éducation internationale sélectifs, par exemple. L'école publique ne semble donc pas en mesure de répondre à ce que les parents espèrent pour leurs enfants et n'entretient pas cette réussite qu'elle promet pourtant largement. « Selon les données préliminaires du projet ERES, les parents d'élèves de 4^e secondaire exposés au renouveau pédagogique (RP) [...] font une appréciation moins positive des apprentissages de leur enfant que les parents d'élèves n'ayant pas été exposés au RP. Ils sont également plus nombreux à rapporter que leur enfant a échoué à des cours au secondaire et a été inscrit à des cours d'été. C'est ce qui se dégage des données recueillies auprès des parents de jeunes de 4^e secondaire questionnés au printemps 2008 (cohorte non exposée) et 2010 (cohorte exposée au RP)²⁰ ». Pourtant, l'école publique, et plus largement l'éducation, est un bien collectif qu'il faudrait protéger et qui devrait être une priorité nationale.

18. L'école publique est une école ouverte sur le monde, inclusive et qui joue un rôle essentiel d'intégration et de cohésion sociale.

19. À propos des effets néfastes ou nuls de la réforme sur le rendement des élèves en général, certaines études sont attendues sous peu. Des résultats préliminaires accablants sont cependant évoqués et commentés par les chercheurs Jean-François Cardin, Érick Falardeau et Simon Larose de l'Université Laval dans une série d'articles parue dans le journal *Le Soleil*. Voir à ce sujet : *Constat d'échec de la réforme scolaire*, Daphné Dion-Viens, *Le Soleil*, 19 mars 2013, *Réforme: des professeurs dépassés et laissés à eux-mêmes*, Daphné Dion-Viens, *Le Soleil*, 19 mars 2013 et *Des études confirment l'opinion des profs: la réforme a échoué*, Daphné Dion-Viens, *Le Soleil*, 20 mars 2013 (versions électroniques consultées en ligne le 3 octobre 2013).

20. Projet ERES. *Les parents s'expriment sur l'école et les apprentissages de leur enfant*. Données comparatives entre les parents d'élèves de 4^e secondaire exposés au renouveau pédagogique et les parents d'élèves qui n'y ont pas été exposés. [en ligne] consulté le 26 septembre 2013
[http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site_eres/documents/Bulletins_de_transfert/BLT-LSL-transfert_v3n3-FR-vf_WEB.pdf]

Le détournement de la fonction de conseil pédagogique

Les enseignantes et enseignants sont nombreux à considérer les conseillers pédagogiques (CP) comme des porte-paroles des commissions scolaires et des directions d'établissement. Ce constat n'est pas étranger au fait que l'imposition de la réforme a modifié le mandat des conseillers pédagogiques, les obligeant à délaisser le soutien disciplinaire au profit du reformatage du travail du personnel enseignant, reformatage qui se fait dans le sens du dogme socioconstructiviste. Le manque d'expérience en enseignement de plusieurs conseillers pédagogiques est également vu comme un obstacle majeur à la réalisation de leur mandat, lequel n'étant ni clair ni efficace dans la situation présente. Ainsi, les conseillers pédagogiques devraient avoir pour mandat de soutenir les enseignants dans leur pratique en répondant directement à leurs besoins. En plaçant les conseillers pédagogiques en mode collaboration et au service des enseignantes et enseignants, et en n'amorçant cette offre de service qu'à leur demande expresse, les conseillers pédagogiques seraient mieux à même de soutenir, par un travail de recherche et de propositions, la pratique enseignante.

La progression des apprentissages et l'évaluation

Le domaine de l'évaluation des apprentissages est probablement le terrain sur lequel le carcan de la réforme s'est déployé avec le plus d'efficacité. La Politique d'évaluation des apprentissages fait référence au jugement professionnel des enseignantes et enseignants. Ceux-ci doivent évaluer en fonction des différences des élèves, tenir compte de la notion de progression dans les apprentissages, susciter et soutenir la participation de l'élève dans l'exercice d'évaluation. Dans les faits, plusieurs enseignantes et enseignants se voient maintenant contraints de répondre des résultats de cette évaluation. Les directions d'établissement, ou des cadres scolaires à qui les commissions scolaires confient cette mission, rencontrent le personnel enseignant et « analysent » les résultats des élèves, notamment en questionnant les motifs pouvant expliquer les faibles taux de réussite. En 2010, le MELS a annoncé la prescription de l'utilisation des documents relatifs à la progression des apprentissages et la parution de cadres d'évaluation qui a, à l'automne 2011, changé le processus d'évaluation des apprentissages en y intégrant la possibilité d'évaluer des connaissances sans y prescrire une place prépondérante et commune d'une école à l'autre. À ce système bancal, il faut ajouter le non-redoublement et le fonctionnement par cycle qui font du tort aussi bien aux enseignants aux prises avec des élèves qui n'ont pas les acquis nécessaires, qu'aux élèves qui portent leur échec et approfondissent leurs lacunes.

L'évaluation des apprentissages basée sur le développement des compétences est un vrai casse-tête tant au primaire qu'au secondaire. Les libellés ne sont pas harmonisés, certains manquent de clarté. De plus, il y a parfois trop de compétences à évaluer et certaines sont difficiles à évaluer. Les évaluations ne reflètent donc pas le niveau réel d'acquisition des connaissances de l'élève. À titre d'exemple, les libellés des différentes progressions des apprentissages ne sont jamais formulés en termes de connaissances acquises, mais le sont en termes de savoir-faire développés.

Au cours des dernières années, le ministère a tenté d'éteindre les feux créés par la vision imposée par les fonctionnaires de la réforme en modifiant certaines approches dont le nouveau bulletin est un exemple pathétique. La forme donnée convient peut-être aux parents, mais les résultats qui y apparaissent trahissent que ce bulletin n'a en fait rien changé. Nous en avons pour exemples les différentes exemptions ou adaptations possibles du bulletin pour les élèves intégrés en classe ordinaire et le fait qu'aucun socle commun de connaissances à évaluer ne soit établi par le MELS, au niveau de la province. Il est aussi difficile de comparer les résultats

réellement atteints par cette réforme, car les élèves post-réforme ne passent pas les mêmes examens que les élèves pré-réforme. Cela reviendrait à comparer des pommes avec des oranges.

La différenciation de l'évaluation vide celle-ci de son sens. En effet, comment prendre des décisions objectives et éclairées sur la poursuite du cheminement scolaire de l'élève si l'enseignant ne peut se référer à des critères d'évaluation mesurables dont les exigences seraient les mêmes à atteindre pour tous, peu importe le contexte? Il suffirait de peu²¹ pour remédier aux problèmes énoncés dans ce paragraphe. Pourtant, rien n'a changé. « [La] réussite scolaire à la mesure de chacun²² », devenu des critères de réussite individuels, marque durement l'éducation offerte par le système public au Québec.

La révolution numérique et les TIC

À toutes ces problématiques s'ajoute un contexte particulier. La réforme arrive alors qu'une révolution numérique est en cours. En même temps que chacun s'approprie ces nouveaux moyens de communication, dont les développements sont ultrarapides, il est nécessaire de les intégrer dans l'école. Ils impliquent de nombreux changements, et leurs coûts sont élevés. L'obsolescence est très rapide lorsqu'il s'agit de Technologies de l'information et de la communication (TIC). Comment demeurer à jour? Comment avoir en main l'outil qu'il faut? Comment faire face à la dextérité numérique des élèves, parfois plus habiles que l'enseignant? De même, pour les TIC, le système s'est emballé. Ceux-ci ne sont plus un moyen, un outil, mais un objectif, une fin en-soi. Il est important de distinguer l'intégration dans les programmes d'apprentissages liés aux TIC de l'intégration massive, voire excessive, des TIC dans l'enseignement et la pédagogie. Mais aussi d'en imposer l'usage lorsque l'enseignant devrait être libre d'utiliser la méthode qui lui semble la plus efficace avec ses élèves. De plus, ce rapport aux TIC, mais aussi aux réseaux sociaux, biaise la vision, l'appréciation que nous avons de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enseignant est alors perçu comme un accompagnateur qui guide chaque élève dans ses découvertes. Dans cette aventure, sa tâche s'est grandement complexifiée. Ce nouveau rôle de l'enseignant, et ultimement de l'école, questionne.

L'implantation de la réforme : un échec monumental pour l'école publique

En effet, l'implantation de la réforme a été une longue succession d'échecs, tant au primaire qu'au secondaire. Dès son implantation en 2000-2001, lorsqu'il était encore temps, et à plusieurs reprises durant son calendrier d'implantation, plusieurs des syndicats maintenant affiliés à la FAE ont pourtant sonné l'alarme en invoquant le détournement fondamental des États généraux sur l'éducation dans « l'École tout un programme », mais on a préféré, au MELS, ignorer ces appels et nous traiter de fainéants et de dinosaures²³.

En plus de fondements trompeurs, cette réforme s'est implantée avec des moyens insuffisants, une communication défectueuse, un manque de clarté et de cohésion du MELS, des formations qui ne répondaient pas aux besoins des enseignants ou leur étaient imposées et des conseillers pédagogiques qui devenaient des promoteurs de la réforme. On y parlait de la page blanche, du

21. Des solutions sont proposées par la FAE dans les documents *Plateforme pédagogique* et *Révision du programme de français, 1^{er} cycle du primaire*, dont il sera question plus loin dans ce mémoire.

22. MELS, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2^e cycle*, gouvernement du Québec, page 11.

23. Tel que l'avait fait M. François Legault, ministre de l'Éducation de l'époque.

changement de paradigme en invoquant au personnel enseignant la « nouvelle » pédagogie. On référerait au nouveau rôle des enseignantes et enseignants et au fait que les élèves découvrirait maintenant eux-mêmes le contenu, que nous serions leurs guides dans cette redéfinition de l'école.

En bref, une implantation envers et contre tous et tout. De plus, elle s'est faite sans études sérieuses ni vision d'ensemble de ses fondements. Les correctifs qui y ont été apportés au fil des ans, tels des pansements, ont été effectués de façon parcellaire et, bien souvent, décousue. Pour noircir un peu plus le tableau, lorsqu'il a été décidé de l'implantation obligatoire de la réforme, à part un petit groupe d'initiés, personne sur le terrain ne savait trop de quoi il était question. Tout d'abord, des expérimentations avaient été créées dans des classes ou écoles pilotes, qui bénéficiaient de conditions exceptionnelles. Cependant, celles-ci ne reflétaient pas les conditions réelles des classes. L'expérience a pourtant été déployée à grande échelle, sans ces mêmes conditions, forçant tous les acteurs à improviser avec les « moyens du bord ». Depuis 13 ans, des générations d'élèves et même de jeunes et moins jeunes enseignantes et enseignants ont fait office de cobayes et ont été sacrifiés. Le temps est venu de stopper cette hémorragie.

LES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Le MELS perpétue le sacrifice : le cas de la FGA

Bien que le bilan et l'évaluation de la réforme de la formation générale des jeunes (FGJ) n'aient jamais été faits, le MELS a tout de même lancé la réforme à la FGA. Même s'il affirme avoir tenu compte des difficultés rencontrées à la FGJ pour élaborer la réforme à la FGA, il est difficile de croire que les spécificités de la FGA aient été vraiment prises en compte. L'implantation d'une réforme incohérente à la FGA est dénoncée par la FAE, car le renouveau pédagogique est basé sur des compétences, des approches pédagogiques en contradiction avec les réalités de l'éducation des adultes et un programme axé sur des situations de vie qui limitent les apprentissages²⁴. De plus, l'approche socioconstructiviste a été vivement critiquée, notamment à la vue de son échec à la FGJ. De même, se pose la question des conséquences qu'elle a sur la qualité de l'enseignement.

La fréquentation de la FGA

Il n'est pas possible d'envisager la FGA sans tenir compte de ses réalités, très différentes de la FGJ. Tout d'abord, il ne faut pas oublier qu'un élève à la FGA n'est jamais soumis à l'obligation de fréquentation scolaire. Ensuite, le visage de la FGA au Québec s'est grandement transformé depuis la Commission Parent. Il a aussi connu, depuis le début des années 2000, une forte croissance comme en témoignent les dernières *Statistiques de l'éducation* publiées par le MELS. L'évolution de l'effectif selon le groupe d'âge varie de l'un à l'autre. En général, la tendance est à une augmentation du nombre d'élèves, quelle que soit la tranche d'âge. L'augmentation des élèves âgés de 17 à 19 ans est donc indéniable et continue depuis plus de dix ans. Ils représentent un tiers de l'effectif et fréquentent principalement le 2^e cycle du secondaire. C'est là que le bât blesse. En effet, est-ce que la place de ces jeunes adultes est là? Est-ce l'illustration d'un échec de la réforme à la FGJ? Le fruit d'une transformation du rôle

24. *Une autre école est possible*, Plateforme pédagogique, version détaillée, FAE, 2009, page 37.

de l'école qui devrait pallier tout et accompagner tout élève dans toutes choses de la vie? La question des jeunes adultes, plus particulièrement des 16-18 ans, demeure donc entière.

Cependant, il ne faut pas oublier ces autres adultes, soit les deux tiers, qui fréquentent aussi la FGA pour acquérir une formation de base essentielle à leur participation à la société après une expérience de vie adulte. L'enseignant à la FGA est donc confronté à des élèves très différents, aux âges variés et plusieurs émettent des réserves quant à savoir si la réforme est adaptée à la réalité décrite ci-dessus, qui ne prend pas non plus en compte la diversité socio-économique. Car, comme l'écrit le MELS sur son site, « Loin d'être homogène, cette population diffère sur le plan du revenu, du sexe, de l'origine ethnique et de l'âge. Elle est très diversifiée et ses besoins de formation le sont tout autant²⁵. » De plus, il peut s'agir d'un élève ayant des besoins particuliers, qui ne sont pas uniquement liés à des difficultés d'apprentissage, mais aussi à des responsabilités et des difficultés de la vie d'adultes.

La valse du MELS

Sans revenir ici sur l'historique chaotique de l'implantation de la réforme à la FGA, force est de constater que le MELS se livre à une véritable valse-hésitation. En effet, il ne cesse de changer d'avis. Il stagne, en plus de vivre une lutte interne à savoir si la réforme devrait être implantée ou non. À notre connaissance, le MELS a de la difficulté à obtenir un état de la situation dans les milieux, malgré une tournée des régions en janvier 2013, et sur ce qu'ils souhaitent. Pourtant le premier report de la réforme avait eu lieu en raison de problèmes vécus dans les centres FGA. Comme écrit dans le document d'information et de consultation du CSE, depuis l'approche progressive prônée par la ministre Beauchamp, aucune annonce n'a été faite.

En septembre 2013, la ministre devait faire parvenir une note aux CS leur rappelant que la réforme demeure facultative. Mais, plusieurs semaines plus tard, rien n'a pas été envoyé aux CS. Dans ce contexte, où le MELS ne se décide pas, les CS ou les directions de centre se sentent légitimées de décider d'implanter la réforme. Laissant les établissements, soit les enseignants et les élèves, au bon vouloir de leurs gestionnaires. Nous critiquons vivement le manque de leadership du MELS à cet égard.

Les conditions d'implantation

Dans la même lignée, lors de ses travaux, la FAE a constaté que, bien que la réforme semble appliquée en différents lieux, elle l'est de façon très différente d'un endroit à l'autre; que les milieux semblent avoir abdiqué dans l'implantation dogmatique du socioconstructivisme; que le MELS lui-même a édulcoré l'esprit de la réforme. Mais qu'il n'est toujours pas clair dans son discours. Cependant, il semble que si un jour la réforme est implantée obligatoirement, les enseignants devraient alors probablement changer leurs pratiques. Alors, bien que l'on parle actuellement d'une réforme facultative ou progressive, là non plus le MELS n'est pas clair, il ne semble pas que quiconque soit prêt à une implantation définitive.

En termes de conditions d'implantations, il faut souligner qu'elles sont très variables d'une CS à une autre et parfois au sein d'une même CS. Tous les enseignants et les élèves ne bénéficient pas des mêmes conditions. Par exemple, la formation sur les nouveaux programmes reçue par les enseignantes et enseignants est très inégale d'un centre à l'autre ou d'une CS à l'autre. Il

25. Site Internet du MELS, *Un curriculum renouvelé*, consulté le 26/09/2013
[<http://www.mels.gouv.qc.ca/adultes/completer-un-programme-detudes/formation-de-base-commune/un-curriculum-renouvele-a-lintention-des-adultes/>]

est également question du financement, dont des directions craignent la discontinuité, ou du manque de locaux adaptés et de matériel adéquat et en quantité suffisante, notamment le matériel informatique. Les conditions matérielles ne sont donc généralement pas réunies pour procéder comme la réforme l'exige.

Le manque de ressources pourrait même inciter à faciliter la réussite de l'élève, tout comme la réussite à tout prix et les conventions MELS-CS, évoquées plus tôt. Des ratios de financements ont été offerts pour les classes qui mettaient en place la réforme. Et, jusqu'à présent, il a été constaté que, là où la réforme a été implantée, les directions tendent à favoriser ces ratios de financement. Mais ceci n'est pas un acquis puisqu'il n'existe pas de règles de formation de groupes à la FGA. Seules les classes réforme semblent donc bénéficier d'un nombre plus limité d'élèves actuellement, sans certitude que cela soit prolongé, et les autres demeurent surchargées sans entrevoir aucun changement. Cela ne favorise ni la réussite des élèves, ni la persévérance des enseignants; pourtant défavorisés du système d'éducation au Québec. Outre les problèmes matériels, la réforme est aussi préoccupante dans ce qu'elle propose.

Certains problèmes rencontrés

Nous ferons maintenant état de quelques-uns des problèmes rencontrés sur le terrain. Les situations de vie en sont un bon exemple. Elles sont parfois difficiles à appliquer, soit parce qu'elles semblent plaquées à un exercice ou ne sont pas toujours réalistes, soit à cause de la diversité des élèves. En effet, par exemple, il est possible qu'une situation fasse, entre autres, référence au paiement d'une facture Hydro-Québec. Il est cependant peu probable qu'un jeune de 16 ou 17 ans ait été soumis à une telle réalité. L'enseignant doit alors, en plus de son enseignement, expliquer la facture. Est-ce là son rôle? De nombreux enseignants trouvent que les situations de vie ne sont donc pas adaptées à leurs élèves et sont des zones grises à éclaircir.

Les évaluations et leurs conditions de passation posent aussi problème. Il semble que le MELS manque, là aussi, de leadership. Le contenu ne fait pas toujours l'objet d'une évaluation explicite et, tout comme à la FGJ, il est difficile d'évaluer la réussite réelle ou l'échec des élèves, notamment parce que les évaluations sont très subjectives. À cela s'ajoute le fait que les élèves peuvent les repasser plusieurs fois. De même, la rareté des modèles d'examens et la qualité de ceux-ci, fournis par la banque d'instruments de mesure (BIM), demeurent un problème majeur et font craindre un nivellement par le bas.

Aux problèmes rencontrés à la FGJ, tels l'autonomie professionnelle, l'évaluation des apprentissages, le nombre croissant d'élèves ayant des besoins particuliers, s'ajoutent les modifications apportées à l'organisation scolaire. En effet, comment donner un cours magistral dans une classe où les élèves sont à des niveaux différents et parfois même suivent des matières différentes? Où les entrées et les sorties sont variables? Où les écarts d'âges sont importants? Où les élèves ne sont pas assujettis à l'obligation de fréquentation scolaire?

Les conditions de travail

L'impact de la réforme à la FGA sur les conditions de travail et la tâche enseignante n'est pas négligeable. Ceux qui disent ne pas subir une surcharge de travail importante pensent que c'est souvent le fait d'une direction compréhensive, car beaucoup d'enseignants estiment que la recherche et la production du matériel exigent beaucoup de temps et de suivi. Celles-ci sont parfois réalisées dans le cadre de la tâche éducative qui devrait pourtant être dédiée

exclusivement aux élèves. À cela s'ajoute que, comme à la FGJ, le personnel enseignant est désormais considéré par les nouveaux programmes comme un animateur ou un accompagnateur de l'élève. Il met en place les conditions favorables à la construction de connaissances et au développement de compétences relevant de sa discipline ou de son champ de formation, compétences dont l'adulte a besoin dans ses situations de vie. Peu apprécient que leur rôle soit perçu ainsi par leur ministère et surtout réduit de la sorte.

Dans la mesure où la réforme à la FGA n'est pas encore implantée, il est important de rappeler que, dans l'état actuel, elle ne nous convient pas.

LES PERSPECTIVES D'AVENIR DES RÉFORMES DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES : LA PLATEFORME PÉDAGOGIQUE DE LA FAE

La réforme, parfait exemple de dirigisme pédagogique, illustre bien jusqu'où peut aller la logique technocratique en éducation. Or, à cette pédagogie désincarnée et idéologique, il convient de répondre par l'entremise de l'expérience quotidienne de la pratique enseignante, certes dans toute sa complexité et ses contradictions, mais également exempte des *a priori* et des dogmes de la réforme. À la suite d'une longue réflexion, à laquelle les enseignantes et les enseignants furent conviés à toutes les étapes, la FAE a donc élaboré un modèle pédagogique intégré, la plateforme pédagogique.

La plateforme n'est pas un modèle théorique, et son objectif n'est pas de concurrencer les politiques technocratiques du MELS. La plateforme pédagogique permet à la FAE de suggérer les correctifs souhaités à la réforme en proposant un nouveau modèle respectueux des principes que nous défendons, au premier chef desquels se trouve l'autonomie professionnelle. Sans entrer dans les détails, voici certains des principaux éléments de la proposition de la FAE²⁶.

Il importe de souligner que ce modèle rétablit clairement la primauté des connaissances qui sont identifiées comme des *savoirs*. Dans le modèle que nous soumettons, nous faisons volontairement abstraction du concept de « compétence ». Celui-ci a été à ce point dénaturé par la réforme actuelle qu'il devenait impossible de le récupérer aux fins de la présente plateforme pédagogique. Toutefois, la plateforme pédagogique tient également compte de l'importance, toute relative, mais cependant bien réelle, des *savoir-faire* et des *savoir-être*. Nous décrivons les savoir-faire comme étant un réinvestissement ou un transfert des savoirs acquis dans les différents programmes de formation lors de l'application de ceux-ci dans des situations d'apprentissage. Quant aux savoir-être, nous les décrivons comme étant les attitudes de l'élève dans l'exercice des différentes tâches que celui-ci doit accomplir dans ses apprentissages.

Il s'agit de déterminer ce que l'élève doit savoir – on fait donc appel aux connaissances – et subséquemment, de quelle manière l'élève réussit à « se rendre maître » de ces connaissances. En ce sens, il se peut que l'élève doive démontrer la maîtrise d'un *savoir* par l'utilisation d'un *savoir-faire* ou d'un *savoir-être*. Le modèle que nous défendons n'est pas utilitaire et ne peut se construire sur la croyance qui veut que l'élève « puisse réactiver ses connaissances », comme si ces dernières se trouvaient enfouies au fond de son inconscient, en attendant simplement d'être « interpellées » par la réalisation d'un projet ou d'une situation d'apprentissage (SA) ou une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).

26. Pour un portrait complet de notre modèle, voir le document *Une autre école est possible*, Plateforme pédagogique, version détaillée, *op. cit.*

En somme, après plus de dix ans d'essai, il faut se rendre à l'évidence que l'approche par compétences comporte plusieurs problèmes de taille. Comme le mentionne Gérald Boutin, « ce n'est pas tout de savoir comment apprendre, encore faut-il apprendre quelque chose²⁷ ». Au-delà de ces considérations, les enseignantes et enseignants, étudés à l'appui²⁸, ont constaté l'affaiblissement notoire de l'acquisition des connaissances chez les élèves. On ne peut que réitérer leur importance à l'intérieur des programmes de formation, d'autant plus que bien souvent, la réussite des savoir-faire et des savoir-être est dépendante *a priori* de l'intégration préalable des savoirs qui y sont associés.

Il importe de se rappeler qu'un enseignement centré sur les connaissances n'exclut pas leur transfert dans la vie quotidienne. Aussi, il faut faire attention à ne pas limiter les apprentissages aux diverses situations de vie. Les contextualiser à l'intérieur de situations inconnues peut aussi susciter la curiosité des élèves et leur ouverture sur le monde.

Le modèle proposé par la FAE protège également l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et vise à la soutenir, notamment lorsqu'il s'agit des méthodes pédagogiques devant être mises en application dans le cadre des processus d'apprentissage. En ce sens, des modifications doivent être apportées à la Loi sur l'instruction publique (LIP) et aux conventions collectives. Par exemple, la liberté complète de choisir les approches et les méthodes pédagogiques devrait être intégrée à la LIP et aux conventions collectives. En outre, en restaurant la place dominante des savoirs dans les apprentissages et leur évaluation, le rôle du personnel enseignant ne se limite plus à une fonction d'accompagnateur telle que le propose l'approche socioconstructiviste. Il est un acteur de première ligne dans l'organisation, la transmission et l'évaluation de la matière.

Pour déterminer si l'élève passe d'une année à l'autre, il doit atteindre un seuil minimal de réussite. En tenant compte de chacun des secteurs d'enseignement, le MELS doit fixer ce seuil, pour chacune des années du cursus primaire et secondaire. Nous proposons que le redoublement, accompagné de services de soutien, soit permis pour chacun des niveaux plus d'une fois pour les élèves pouvant bénéficier positivement d'une telle mesure. Par ailleurs, la décision du redoublement ou de la fréquentation d'une classe spécialisée, tant pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage que d'adaptation, au primaire et au secondaire, doit être prise par l'enseignante ou enseignant, soutenu par l'équipe multidisciplinaire composée du personnel enseignant ainsi que du personnel professionnel et de soutien qui œuvrent auprès des élèves visés.

L'intégration en classe régulière des EHDAА peut être une mesure bénéfique dans certains cas. Cependant, ce qui est décrié, c'est l'alourdissement de la tâche créée par une intégration massive et désordonnée et, surtout, par la présence de plus en plus grande en classe régulière d'élèves à risque ne bénéficiant pas de services ou recevant des services insuffisants.

Pour que les EHDAА reçoivent des services le plus rapidement possible et que l'intégration se vive positivement pour l'élève lui-même, pour les autres élèves de la classe et pour l'enseignante ou enseignant, nous considérons que plusieurs mesures doivent être mises de l'avant. Celles-ci doivent s'appuyer sur les principes de la tâche comparable et de la contrainte excessive. Par tâche comparable, nous entendons que l'intégration d'élèves HDAA ne doit pas avoir pour effet de rendre la tâche de l'enseignante ou enseignant différente de celle ou celui

27. Claude Gauvreau, *Réforme scolaire : stop ou encore*, 2007, page 30.

28. On observe une dégringolade des élèves québécois du secondaire aux tests internationaux en sciences et en mathématiques (Ina V.S. MULISS et al., *TIMSS 2007 International mathematics report*, TIMSS et PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston, 2008).

qui n'en accueille pas. Quant au principe de la contrainte excessive²⁹, il sous-tend que l'élève intégré ne doit pas nuire à l'harmonie de la classe ni aux droits et aux conditions d'apprentissage des autres élèves du groupe. Enfin, des services doivent être disponibles chaque fois qu'une enseignante ou un enseignant, lorsqu'elle ou il le juge nécessaire, en fait la demande.

Le sentiment de compétence est indissociable de la capacité d'une enseignante ou un enseignant à faire appel aux contenus notionnels. Il ne s'agit pas d'enseigner uniquement en utilisant une multitude d'approches pédagogiques, encore faut-il enseigner quelque chose. C'est pourquoi la formation des maîtres doit mettre l'accent sur la maîtrise des connaissances disciplinaires, et ensuite sur l'acquisition de notions et d'approches pédagogiques multiples.

Le perfectionnement du personnel enseignant constitue une mesure pour suivre l'évolution des connaissances et de la recherche. Actuellement, les administrations scolaires présentent le perfectionnement comme « la » solution aux problèmes engendrés par la mise en place de la réforme. Au contraire, celui-ci doit être reconnu comme un développement professionnel, lequel s'inscrit dans le cadre d'une démarche qui prend en compte les besoins de formation exprimés, la démarche professionnelle et l'expertise des enseignantes et enseignants.

De l'autonomie professionnelle au programme de formation des jeunes, en passant par l'évaluation des apprentissages et la formation des maîtres, la plateforme pédagogique de la FAE est une réponse exhaustive, cohérente et flexible, autant au fiasco de la réforme qu'aux autres problèmes qui affligent le système d'éducation québécois. Reflet de la volonté des membres des syndicats affiliés à la FAE, parce que faite par eux et pour eux, notre plateforme pédagogique constitue une alternative applicable, grâce à ses origines ancrées dans les pratiques. De plus, parce qu'elle est étrangère aux dogmes et à la pédagogie imposés par la réforme, elle possède la capacité d'évoluer, donc de tenir compte des besoins des élèves et des enseignantes et enseignants.

En droite ligne avec la philosophie et les mesures curatives préconisées par la plateforme, la FAE propose une révision du programme de français du 1^{er} cycle du primaire, ainsi que celle des documents complémentaires soit la *Progression des apprentissages* et le *Cadre d'évaluation*. Notre *Révision du programme de français*³⁰, document novateur, est le fruit d'un travail effectué avec des enseignantes de premier cycle du primaire, et vise à permettre au personnel enseignant d'accéder à des balises et à des contenus clairs sur ce qu'il faut enseigner et ce qui doit être évalué.

Concrètement, cet outil s'adresse aux enseignantes et enseignants du 1^{er} cycle du primaire, et contient des progressions des apprentissages enrichies et précisées, où les contenus d'apprentissages sont hiérarchisés et répartis par année d'enseignement. Ces progressions sont organisées pour que l'ordonnancement des apprentissages qui s'y trouvent suive une logique cohérente. Il convient de souligner que notre *Progression des apprentissages* est parfaitement compatible avec le programme actuel. Cette formule pourrait s'appliquer à tous les autres cycles du primaire et même du secondaire, et ce, dans toutes les matières.

29. Tel que défini à l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique.

30. *Révision du programme de français, 1^{er} cycle du primaire*, FAE, 2011, 167 pages.

CONCLUSION

Peut-on encore parler de réforme en 2013? Peut-être, mais surtout d'un système réformé et qui de surcroît vieillit mal, étant de toute façon mal né. L'échec de la réforme s'explique parce que malgré le discours officiel, ce modèle n'a jamais été voulu par le personnel enseignant. Le détournement flagrant et radical des conclusions des États généraux sur l'éducation demeure encore, à ce jour, sans exemple dans les annales de l'élaboration des politiques publiques. Cette réforme est donc « venue d'en haut », imposée avec frénésie, sans discernement aucun, par des technocrates aussi zélés les uns que les autres, qui répètent *ad nauseam* les formules incantatoires de ce nouveau dogme pédagogique. À cet effet, il est assez consternant de remarquer que certains des plus grands défenseurs de la réforme sont pour la plupart des gens qui n'ont pas mis le pied dans une école depuis fort longtemps ou qui, pire encore, n'ont même jamais foulé, comme enseignant, le sol d'une salle de classe.

Que faut-il à la ministre pour s'interroger sur le bien-fondé de la réforme? Nous pensons qu'il est plus que temps, pour elle, mais aussi pour l'avenir du réseau public des écoles québécoises, d'écouter davantage les enseignants que les fonctionnaires de son ministère et les chapelles universitaires. La liberté pédagogique est essentielle, un seul modèle ne peut être appliqué à tous les élèves. Il faut corriger les curriculums de l'école québécoise afin de mieux refléter ce qui se passe dans la salle de classe.

Dernièrement, il a été fait état du niveau de littératie au Québec. Les chiffres font peur. Près de la moitié des adultes âgés de 16 à 65 ans ont des difficultés à lire ou à écrire, mais surtout, même s'ils sont capables de déchiffrer un texte, ils ne peuvent pas comprendre le message que transmet une phrase ou un texte simple. Dans ce contexte, avant d'entreprendre une réforme à la pièce, qui ne tient pas compte de la réalité du terrain, il est important de savoir de quels futurs citoyens, et non de travailleurs malléables, la société québécoise veut s'enrichir. L'école publique serait alors la voie de réponse la plus porteuse, mais pas en l'état actuel des choses.

De tous les ministères qui composent le gouvernement du Québec, le MELS semble, et de loin, le plus perméable à la puissante influence d'une faction de penseurs et de théoriciens, souvent issus du milieu universitaire, lesquels ayant pourtant en commun d'être, parmi tous les acteurs du monde de l'éducation, les moins en contact avec les populations desservies, c'est-à-dire les élèves. Les effets délétères de ce découplage, sciemment entretenu par le MELS entre l'abstraction et la première ligne, ne sont-ils pas l'objet de cette consultation?

Dans l'espace d'une carrière de plus ou moins 35 ans, une enseignante donnée aura probablement vu passer une douzaine de ministres l'éducation, et sans doute deux « réformes » en bonne et due forme. Ces réformes auront en commun, et ce, même si elles partent dans des directions opposées, d'avoir été élaborées à partir de théories discutables, inspirées par des expériences à petites échelles, sur des populations d'élèves non représentatives. Les promoteurs de ces réformes, avec une foi de missionnaire, viendront alors convertir les mécréants, de gré ou de force, et les exhorter au repentir et à la contrition, par rapport à leurs pratiques pédagogiques passées. Précisons que depuis Jean Garon en 1994, ce ne sont pas moins de neuf titulaires qui se sont succédé au portefeuille de l'éducation. Tel est le lot des enseignantes et enseignants du Québec depuis la parution du rapport Parent.

Pour en finir avec le cycle sans fin de ces religions révélées, il convient, pour l'avenir, et en accord avec la prééminence du rôle et du jugement professionnel du personnel enseignant, que la réalisation et la révision des programmes et des politiques d'évaluation d'apprentissages, ainsi que des outils d'évaluation qui en découlent, soient confiées principalement à des enseignantes et enseignants en exercice, assistés de professionnels et de chercheurs. La FAE

entend d'ailleurs, forte des nombreuses décisions prises à cet effet lors de son congrès de juin 2013, faire de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant son principal cheval de bataille pour les années à venir. Elle proposera un nouveau modèle intégré des structures scolaires afin de redonner au personnel enseignant sa place de premier expert et de pleinement reconnaître et respecter son autonomie professionnelle.

Malgré que ce constat soit lourd de sens, le problème n'est donc pas tant la réforme, son implantation, les moyens réels, imaginaires ou fantasmés ayant ou non fait défaut, son efficacité ou son échec, ou encore le sort qu'il faut lui réserver, mais bien son origine même. Quoiqu'il advienne du système de l'éducation les positions de la FAE sont d'une clarté limpide à ce sujet, il ne faut plus, et ce, de la manière la plus catégorique, que les enseignantes et enseignants du Québec fassent les frais des visions dogmatiques et éthérées des approches pédagogiques. Les politiques publiques en matière d'éducation ne doivent plus se faire en dépit des élèves et du personnel enseignant.

Il est temps que le MELS ne se lance plus, tête baissée, dans la refonte intégrale du système d'éducation tous les 10 à 15 ans. Les volte-face exigées, les théories désincarnées, le nivellement par le bas ne sont pas dignes de l'école publique. Cette école à laquelle il est demandé de soigner tous les maux de la société. Mais un enseignant est-il un psychologue, un assistant social, un travailleur de rue? Cette réforme a détourné le rôle de l'école, tout en la mutilant de son expertise. Il s'agit maintenant de mettre en place un système adapté et adaptable aux réalités du terrain, en faisant confiance aux personnes qui détiennent l'expertise. Il est essentiel d'exiger une éducation de qualité dans nos écoles. Que tout élève, quel que soit son âge, ait accès à un socle commun de connaissances, où qu'il soit au Québec. Enfin, il faut questionner et fort probablement revoir la conception que la société québécoise a de l'éducation et de l'école. Finalement, quel citoyen voulons-nous pour demain? Cela dessinera l'école.

« Si vous pensez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance ». Derek Bok

ÉPILOGUE

Les désarrois actuels du système public d'éducation québécois sont plus profonds que ceux d'hier. Un demi-siècle après avoir réussi à ouvrir l'école et l'université à tous, rien ne ressemble vraiment à ce que nous souhaitons ou cru possible. Dans plusieurs écoles secondaires publiques, plus de la moitié des jeunes ne réussiront pas à obtenir leur DES. Pour la plupart, ce sera une véritable condamnation, non seulement à des parcours d'emploi sans issue, mais aussi à un décrochage culturel, social et citoyen. Et que fait-on, comme société, pour pallier cette dérive? On se tourne vers celles et ceux qui font l'école et on leur demande de renouveler leur pédagogie et de la différencier. On tourne nos regards vers la façon de « faire l'école » et on en fait constamment une cible.

Mais quand cesserons-nous d'appliquer à l'école des recettes de gourous, qui opposent aux solutions autoritaires le miroitement d'une école du bonheur où on trouvera le moyen de gommer l'échec plutôt que d'y faire face? À l'abri de ce projet d'école plus aimable, c'est l'objectif plus fondamental de l'enseignement que nous sommes en voie de passer par-dessus bord. Centrer l'école sur le développement de compétences, c'est substituer à la notion d'éducation celle de la simple formation. La plus ancienne et la plus spécifique des tâches de l'école, celle de la transmission d'une génération à l'autre des savoirs sans cesse enrichis est reléguée au second plan, derrière les habiletés de toutes sortes, dictées par des besoins immédiats.

Il est impératif de cesser cette dérive éducative au Québec et de se recentrer sur la mission première de l'école, qui est d'instruire. Des dizaines de milliers d'enseignantes et d'enseignants y consacrent une somme colossale de temps et d'énergie, au jour le jour, mais se sont vus dépossédés de leur autonomie professionnelle depuis la réforme des années 2000. Ils ont, souvent contre vents et marées, résisté au courant passager des « modes » et tenté de trouver des points d'équilibre et d'ancrage dans cette tempête où l'on s'évertuait à nier leur rôle premier et le sens de leur action pédagogique. Heureusement, aucun appareil ne réussira jamais à contrôler ce qui est au cœur de l'école, c'est-à-dire la relation maître-élève et c'est dans cette relation fondamentale que les enseignantes et enseignants ont puisé leur souffle, nourri leur passion et leur espoir.

L'éducation est une science humaine et non exacte, elle ne peut reposer sur une approche comptable ou marchande. Ayons le courage et l'audace de mettre au cœur de notre système d'éducation les humains qui sont au centre de cette mission éducative, soit le maître et ses élèves. Substituons aux fameuses théories socio-pédago-philosophiques des approches humanistes en éducation qui respectent les rôles de chacun et qui valorisent le travail et l'effort. Assurons la transmission et l'acquisition de savoirs universels qui ne sont pas qu'utilitaires. Les savoirs, autrefois réservés à l'élite, sont aujourd'hui réservés à tous, rendons-les accessibles et enseignons-les.

En faisant le choix d'enseigner à l'école publique, les enseignantes et enseignants font le choix d'offrir à tous la possibilité de se dépasser et de prétendre à un meilleur avenir citoyen. Ils portent en eux une force et un désir de voir leurs élèves réussir malgré les obstacles importants et les multiples défis à relever. En s'appuyant sur l'expertise des enseignantes et enseignants en exercice, redonnons à l'école publique ses lettres de noblesse et donnons-lui les moyens d'une réelle réussite scolaire et sociale, car « *Une autre école est toujours possible...* ».

« La relation de maître à élève est faillible. Inévitablement [...]. Mais ses espoirs éternellement renouvelés, la merveille imparfaite de la chose, nous tournent vers la dignitas de la personne humaine, vers son retour au bercail, jusqu'au meilleur de soi ».

Georges Steiner, « *Maîtres et disciples* », Gallimard, 2003

Bibliographie

Bissonnette, Steve, *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherche sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*, Faculté des études supérieures, Université Laval, 2008, 206 pages.

Bissonnette, Steve, Mario Richard et Clermont Gauthier, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, 163 pages.

Collectif, *L'école au service de la classe dominante*, Centrale de l'enseignement du Québec, Montréal, M. éditeur, 2012, 108 pages (éd. originale, 1972)

Comeau, Robert et Josianne Lavallé dir., *Contre la réforme pédagogique*, VLB éditeur, 2008, 314 pages.

Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, *La Réforme – le rôle des élèves*. www.csbe.qc.ca, section Info-réforme – information aux parents, [en ligne]. [\[http://www.csbe.qc.ca/csbe/reforme/CSBE_role_eleve910.pdf\]](http://www.csbe.qc.ca/csbe/reforme/CSBE_role_eleve910.pdf) (consulté le 1er octobre 2013).

Conseil supérieur de l'éducation, *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*, CSE, 2008, 81 pages.

Fédération autonome de l'enseignement, *Une autre école est possible*, Plateforme pédagogique, version détaillée, 2009, 47 pages.

Fédération autonome de l'enseignement, *Révision du programme de français, 1^{er} cycle du primaire*, 2011, 167 pages.

Gauvreau, Claude, « Réforme scolaire : stop ou encore », Magazine *Inter*, vol. 5, no 1, printemps 2007, [en ligne]. [\[http://www.uqam.ca/entrevues/2007/e2007-102.htm\]](http://www.uqam.ca/entrevues/2007/e2007-102.htm) (consulté le 3 octobre 2013).

Hirtt, Nico. *L'école sacrifiée*, Bruxelles, Édition EPO, 1996, p.238.

Laval, Christian. *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 346p.

Laval, Christian, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux. *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011, p.30.

Paul Inchauspé, « Un programme d'étude nouveau », *Éducation Canada*, vol. 52, n. 5, 2012, pp. 26-27.

MELS, *Un curriculum renouvelé*, [en ligne]. [\[http://www.mels.gouv.qc.ca/adultes/completer-un-programme-detudes/formation-de-base-commune/un-curriculum-renouvele-a-lintention-des-adultes/\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/adultes/completer-un-programme-detudes/formation-de-base-commune/un-curriculum-renouvele-a-lintention-des-adultes/) (consulté le 26/09/2013).

MELS, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2^e cycle*.

MELS, *Programme de formation de l'école québécoise*, MELS, 2000.

MEQ, *Les états généraux sur l'éducation, Renover notre système d'éducation : 10 chantiers prioritaires*, 1996, 90 pages.

Projet ERES. *Les parents s'expriment sur l'école et les apprentissages de leur enfant*. Données comparatives entre les parents d'élèves de 4e secondaire exposés au renouveau pédagogique et les parents d'élèves qui n'y ont pas été exposés, [en ligne].

http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site_eres/documents/Bulletins_de_transfert/BLT-LSL-transfert_v3n3-FR-vf_WEB.pdf (consulté le 26 septembre 2013) [

Royer, Denis, *Du rôle des acteurs dans le processus d'élaboration de la politique éducative – L'école tout un programme. Une analyse politique de la réforme du curriculum au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, 225 pages.

Royer, Denis, *L'école tout un programme* (1997) – Histoire d'une réforme du curriculum – Essai d'analyse politique, *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, n° 2, hiver 2009, pages 249 à 266.